

Meueler, Erhard

## Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 295-301. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 25)*



### Quellenangabe/ Reference:

Meueler, Erhard: Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenhart, Volker [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft. Beiträge zum 12. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld. Weinheim ; Basel : Beltz 1990, S. 295-301 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-224859 - DOI: 10.25656/01:22485

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-224859>

<https://doi.org/10.25656/01:22485>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an dieses Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der  
  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

25. Beiheft

# Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft

Beiträge zum 12. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 19. bis 21. März 1990  
in der Universität Bielefeld

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Volker Lenhart und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1990

CIP-Titelaufnahme der Deutschen Bibliothek

*Bilanz für die Zukunft: Aufgaben, Konzepte und Forschung in der Erziehungswissenschaft* : vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... – Weinheim ; Basel : Beltz, 1990  
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 25) (Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 12)  
ISBN 3-407-41125-1

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;  
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1990 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Satz: Satz- und Reprotechnik GmbH, 6944 Hemsbach

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41125 1

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

VOLKER LENHART .....	15
HANS SCHWIER .....	19
EWALD GIESE .....	23
KARL PETER GROTEMAYER .....	27
HANS-JÖRG KÖNIG .....	29
IOANNIS PIRGIOTAKIS .....	32

## II. Podien

WOLFGANG KLAFKI	
Bericht über das Podium: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	35
HELMUT HEID	
Bericht über das Podium: Zur Situation der Erziehungswissenschaft ..	56

## III. Symposien: Berichte/Vorträge

DIETRICH BENNER/ULRICH HERRMANN/ECKHART KÖNIG/ JÜRGEN OELKERS/HELMUT PEUKERT/JÖRG RUHLOFF/ALFRED SCHÄFER/ HEINZ-ELMAR TENORTH/PETER VOGEL	
Symposion 1. Bilanz der Paradigmendiskussion .....	71
Symposion 2. Bilanz erziehungshistorischer Forschung: Pädagogik und Nationalsozialismus .....	93
CHRISTA BERG	
Vorbemerkungen: Intention und Begründung .....	93
JÜRGEN OELKERS	
Erziehung und Gemeinschaft: Eine historische Analyse reformpäd- agogischer Optionen .....	94

HEINZ SÜNKER	
Nationalsozialistische Herrschaftssicherung durch Sozialarbeit: Destruktion wohlfahrtsstaatlicher Ansätze und hilfepolitischer Diskurse in der „Volkspflege“ .....	98
DAGMAR REESE	
Frauen und Nationalsozialismus. Eine Forschungsbilanz .....	102
ANDREAS MÖCKEL	
Behinderte Kinder im Nationalsozialismus .....	105
SIEGLIND ELLGER-RÜTTGARDT	
Außerhalb der Norm. Behinderte Menschen in Deutschland und Frankreich während des Faschismus. Eine vergleichend-historische Studie .....	108
ROLF SEUBERT	
Berufsschule und Berufsbildungspolitik im Nationalsozialismus ..	112
MARTIN KIPP	
Betriebliche Berufserziehung im Nationalsozialismus und Bilanz zum Forschungsstand in ausgewählten „Sondergebieten“ .....	116
WOLFGANG KLAFFKI	
Typische Faktorenkonstellationen für Identitätsprozesse von Kindern und Jugendlichen im Nationalsozialismus im Spiegel auto- biographischer Berichte .....	119
Symposion 3. Bilanz der Jugendforschung .....	123
LUISE WAGNER-WINTERHAGER	
Bericht über den Teil 1: Jugendforschung als Zeitdiagnose .....	123 ✓
HANS-UWE OTTO	
Bericht über den Teil 2: Jugendberichte als Fixpunkte der Jugendhilfeforschung .....	137 ~
KLAUS BECK/ADOLF KELL	
Symposion 4. Bilanz der Bildungsforschung .....	149
Symposion 5. Bilanz der Erziehungswissenschaft in Europa .....	169
VOLKER LENHART	
Vorwort .....	169
CHARLES BERG	
Die Lage der Erziehungswissenschaft in Luxemburg. Versuch einer Bilanz .....	170 ✓

GWEN WALLACE	
Education as an academic discipline in Great Britain .....	178
JOANNIS PIRGIOTAKIS	
Überblick über die Pädagogische Wissenschaft in Griechenland ..	186
HANS-JÖRG KÖNIG	
Bilanz der Erziehungswissenschaft in der DDR: Befreiung aus der Bevormundung .....	193
VOLKER LENHART	
Die Situation der Erziehungswissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland .....	199
Symposion 6. Vergleichende Bildungsforschung: Erträge und Heraus- forderungen .....	207
RENATE NESTVOGEL	
Vorbemerkungen .....	207
WOLFGANG HÖRNER	
Lehrplanstrukturen und Hierarchisierung von Wissen: Ergebnisse vergleichender Forschung .....	210
GERO LENHARDT	
Über die religiösen Grundlagen bildungsökonomischer Theorien ..	215
CHRISTEL ADICK	
Moderne Schulentwicklungen in der sogenannten „Dritten Welt“ im Spannungsfeld von globalem Modell und regionalen Realisationsbedingungen .....	220
GOTTFRIED MERGNER	
Theoretischer und praktischer Zugang zu sozialgeschichtlichen Lernfeldern im interkulturellen Vergleich .....	225
PATRICK V. DIAS	
Kritik des idealtypischen Kulturvergleichs in der Erziehungs- wissenschaft im Kontext internationaler Machtstrukturen .....	231
Symposion 7. Zum Stand der Erforschung von Schulschwierigkeiten ..	237
PETER MARTIN ROEDER/MONIKA A. VERNOOIJ	
Einleitung .....	237
MONIKA A. VERNOOIJ	
Vergleichende Untersuchung zur sozialen Einstellung von Grund- und SonderschülerInnen (9–11jährige). Eine erste Teilauswertung	238

KARL HAUSSER/MAX KREUZER	
Identitätsaspekte bei der Diagnose der Lernentwicklung von Grund- und Sonderschülern .....	243
ULF HAEßBERLIN	
Die Situation von vergleichbar leistungsschwachen Schülern in Regelklassen und in Sonderklassen. Bericht über ein Forschungsprojekt .....	246
RUDOLF KRETSCHMANN	
Entwicklungsökologische Strategien zur Prävention und zum Abbau von Schulschwierigkeiten .....	249
ULRICH U. HERMANN	
Gegenkontrolle. Bericht über die Entwicklung eines Fragebogens .	252
DIETER THIEL/KARL-LUDWIG HOLTZ	
Modellüberlegungen zum Schulversagen auf informationstheoretischer Grundlage .....	254
KARL-LUDWIG HOLTZ	
Informationsintegration und Schriftspracherwerb. Diskussion empirischer Befunde .....	257
UDO KULLIG/RALF SIEGER/FRIEDRICH MASENDORF	
Trainingsprogramm: Schriftliches Multiplizieren (Euro-Mulli) ...	259
DIETHER HOPF	
Schulschwierigkeiten ausländischer Kinder während der Migrationszeit und nach der Rückkehr in die Heimat .....	262
HANS MERKENS	
Schulschwierigkeiten von Aussiedlerkindern .....	265
KURT AURIN	
Schwierigkeiten von Lehrern mit der Schule .....	267
HELMUT A. MUND	
Probleme der Schullaufbahnsteuerung an Gesamtschulen im Anschluß an die KMK-Regelung .....	270
Symposium 8. Emanzipation, Technik Geschlechterbildung: Bilanz der Probleme und Perspektiven in der Weiterbildung .....	275
EKKEHARD NUISSL	
Vorbemerkung: Mündigkeit als Machtfrage .....	275
PETER FAULSTICH/HANNELORE FAULSTICH-WIELAND	
Probleme der Technikbildung .....	276 ✕
CHRISTIANE SCHIERSMANN	
Berufliche Weiterbildung von Frauen. Problemanalyse und Forschungsfragen .....	283 ✕



VERENA BRUCHHAGEN	
Qualifizierung für die Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit ....	290
ERHARD MEUELER	
Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar? .....	295
Symposium 9. Bilanz der pädagogischen Tourismusforschung .....	303
KLAUS PETER WALLRAVEN	
Einleitung .....	303
FRANZ PÖGGELE	
Erlebnisreisen im Jugendtourismus .....	305
BÄRBEL SCHÖTTLER	
Abenteuer „Sport“. Sportabenteuer auch im Tourismus? .....	307
UWE UHLENDORFF	
Zur Gestaltung von Lebensthemen im Kontext lebendigen Erlebens – Erfahrungen aus einem erlebnispädagogischen Projekt .....	310
Ueli MÄDER	
Sanfter Tourismus zwischen Theorie und Praxis .....	313
ROLAND GÜNTHER/JANNE GÜNTHER	
Unser Konzept des multikulturellen Reisens – ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich – multiperspektivisch – multikulturell ....	316
WINFRIED RIPP	
Entziffern, was man sieht. Neue Konzeptionen der Stadtaneignung für Touristen und Einheimische – „Stattreisen Berlin“ .....	320
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Berufsbild Reiseleitung und Gästeführung im europäischen Vergleich .....	323
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Wer lernt nichts auf Reisen? Massentourismus – von der Pädagogik vergessen .....	327
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von der Erlebnispädagogik zur Reisepädagogik. Defizite pädagogischer Tourismusforschung .....	331
IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge .....	337

rufspraktischen Anteile vorgesehen. Dennoch scheint sich latent die Berufsorientierung in den Vordergrund zu schieben.

(2) Zwar zeichnet sich allgemein ein Bedarf nach neuen Qualifikationsprofilen und -kombinationen ab, diese sind jedoch bisher noch nicht systematisch zu bestimmen und analog zu vorhandenen Berufsfeldern einzuordnen oder einzustufen. Sowohl in der Arbeitsmarktvermittlung wie bei den sogenannten Abnehmern und – nicht zuletzt – bei den Teilnehmerinnen führt dies zu Unsicherheiten und Zögerlichkeiten. Die Veränderungspotentiale stoßen an strukturelle Grenzen des Bildungs- und Arbeitsmarktsystems, die sich nicht auf der Ebene der Curriculumentwicklung, sondern nur bildungs- und strukturpolitisch verändern lassen.

Es bleibt zu fragen,

- inwieweit die Professionalisierung und Qualifizierung von Frauen für eine gesellschaftliche Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit integriert werden kann und soll in das herrschende Berufs- und Arbeitsmarktsystem und
- inwieweit durch solch ein spezifisches Weiterbildungsangebot einer Segregation weiter Vorschub geleistet wird, da in der Tat die Qualifizierung – bisher zumindest – weitgehend in familiennahen und nur ansatzweise in anderweitigen Bereichen erfolgt.

Insgesamt aber läßt sich sagen: Die Synthese unterschiedlicher Qualifikationsprofile, die Aufweichung starrer Grenzlinien zwischen formeller und informeller Qualifikation und das Bewußtmachen und Systematisieren bisheriger Praxis emanzipatorischer Frauenarbeit ist ein Baustein zur Verbesserung der Lebens- und Arbeitssituation von Frauen.

*Anschrift der Autorin:*

Dr. Verena Bruchhagen, Universität Dortmund, August-Schmidt-Str. 4, 4600 Dortmund 50

ERHARD MEUELER

## Vom Teilnehmer zum Subjekt. Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?

Nach ERIK ADAM (1988, S. 15) liegt das Grunddilemma der Schule darin, daß Mündigkeit mit fremdbestimmten Verfahren und damit in entmündigender Form erzeugt werden soll. Man kann von einer „Erzeugungsdidaktik“ (HEINZE/LOSER/

THIEMANN 1981, S. 13) sprechen, die auf die planmäßige Machbarkeit von Mündigkeit zielt. Selbstbestimmung soll durch lauter Fremdbestimmung erreicht werden. Der Schüler als tagtägliches Objekt schulamtlicher und pädagogischer Entscheidungen und Aktivitäten bleibt so immer nur abgeleitetes Subjekt des Systems Schule, in dem sich die Lehrer nicht nur als Subjekte ihres eigenen didaktischen Handelns, sondern auch als Subjekte des Lernens der Schüler verstehen. Kann der Widerspruch überhaupt aufgelöst werden, Mündigkeit als Wille und Fähigkeit zur Selbstbefreiung mit erzieherischen Mitteln erzielen zu wollen?

„Subjekte ihres Lernens“, das scheint umgangssprachlich verständlich zu sein. Wir haben es doch so gelernt, daß unter den Begriffen „Subjekt“ und „Objekt“ ganz eindeutig dem Ich, dem Subjekt, das Andere als Nicht-Ich, eben als Objekt, gegenüberstehe, hier der erkennende, wollende und handelnde Mensch „in seiner konkreten, leibhaftigen Ganzheit“, dort „die Sache, das Ding, worauf sich die Akte des Menschen richten“ (OEHLER 1962, Sp.451).

Gegen diese Eindeutigkeit des Begriffs „Subjekt“ steht eine alte Tradition der Interpretation dieses Begriffs. „Subiectus“ heißt im Lateinischen „untergeben, ausgesetzt, preisgegeben, unterwürfig, demütig“. Unter dem „subiectum“ wurde in der antiken Philosophie „die Materie, die ungeformte Substanz oder das Geformte, Gegenständliche“ verstanden (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 1190). Das Subjekt als „subiectum“ ist also das Unterliegende, das Unterworfene, das der Gestaltung Ausgesetzte, das Preisgegebene, das zum Gegenstand Gemachte. Die dieser Auslegung entgegengesetzte jüngere Tradition ist die der idealistischen Philosophien, die bestrebt sind, „den Menschen als vernünftiges, autonom denkendes und tätiges Individuum, als Subjekt, das zu selbständigem Denken und Handeln fähig ist, zu erfassen“ (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 1191).

Zur Kennzeichnung der widersprüchlichen Ausgangslage allen Fühlens, Denkens, Wollens und Handelns und darin eingeschlossen allen Lernens möchte ich beide Traditionen zugleich bemühen: Als im Wortsinne Unterworfener unterliegt der Mensch den Bedingungen der äußeren Natur. Er ist genetisch codiert. Er hat Hitze, Kälte, Hunger, Durst auszuhalten und ist allen Unbilden der Natur ausgesetzt. Er ist unwiderruflich sterblich. Er ist ausgesetzt der inneren Natur, seinen Triebwünschen und Triebängsten. Ebenso wie er den Gesetzmäßigkeiten der Natur ausgesetzt ist, so auch denen der Gesellschaft. Er ist ausgesetzt der sozialen Welt, an deren Anforderungen und Zumutungen er sich sein Leben lang anschmiegen muß, um überhaupt überleben zu können, um eine entlohnte Funktion ausüben zu dürfen, um Anerkennung zu bekommen und um ab und zu in Ruhe gelassen zu werden.

Lebenslangen Sozialisationsprozessen entstammen die sozialen Deutungsmuster, die sein Bewußtsein über die Wirklichkeit außerhalb seiner selbst und sein Leben in dieser Wirklichkeit bestimmen. Er ist pausenlos genötigt, und das beschäftigt ihn den ganzen Tag, ebenso wie es des Nachts seine Träume bestimmt, all diese Anforderungen von außen und innen mühsam miteinander auszubalancieren. Dies kostet die gesamte verfügbare Energie, zumal sich alles in uns sträubt, zur Gänze in der Anpassung an fremde Erwartungen aufzugehen. Je stärker die Übermächtigung wird, desto größer wird das Bedürfnis nach Freiheit und das Bemühen darum, im Idealfall die Fähigkeit zu entwickeln, „die Gesetzmäßigkeiten der Natur und

Gesellschaft mit Sachkenntnis bewußt anzuwenden und auszunutzen, um eine wachsende Herrschaft über sie zu erlangen“ (KLAUS/BUHR 14/1987, S. 423). Es ist kein Zufall, daß das bis heute kritiklos als verbindlich gehandelte aufklärerische Konzept der „Subjektivität im Sinne von autonomer, selbstbewußter Identität“ (SCHÜLEIN 1981, S. 1063) in einer als Krise erlebten historischen Übergangsphase, dem Übergang von der absolutistischen Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft, entstanden ist.

THEODOR W. ADORNO und MAX HORKHEIMER (1971) zeichnen 1944 im kalifornischen Exil die Entwicklung nach, wie der bürgerliche Aufklärungsprozeß am Ende das Subjekt selbst zersetzt. Die im Zivilisationsprozeß nicht aufhaltbare und sich bis heute immer stärker radikalisierende Rationalisierung des gesamten gesellschaftlichen Lebens löscht schließlich diejenigen aus, die sich vom Siegeszug der Vernunft Autonomie, Freiheit und eine Gemeinschaft freier Subjekte versprochen hatten, die bürgerlichen Subjekte. „Die Vernunft selber zerstört die Humanität, die sie ermöglicht hat“ (HABERMAS 1985, S. 135). Hatte die Vernunft im Zeitalter der Aufklärung noch „der Selbstbehauptung des bürgerlichen Individuums gedient“, so dient sie heute „nur noch als Instrument der radikal gewordenen Selbsterhaltung ökonomisch-politischer Systeme“ (EBELING 1983, S. 68f.). Der unaufhaltsame Prozeß der Rationalisierung von Vernunft und Denken hat die Vernunft gänzlich instrumentalisiert. Der einzelne wird dem wirtschaftlichen und technischen Fortschritt angepaßt, auf ihn hin ausgerichtet und unterliegt dem Zwang der Verinnerlichung der gesellschaftlich als je geltend gesetzten Maßstäbe. Von wegen Selbstverfügung: Vollbringt er die gewaltsame Disziplinierung zu einem nützlichen Produzenten und Konsumenten nicht an sich selbst, so geht er zugrunde. Mit einleuchtenden Argumenten totgesagt, ist in den letzten Jahren der philosophische Subjektbegriff wieder zum Thema lebhafter Diskussionen geworden. Wir scheinen solcher Fiktionen wie der des Subjekts zur Besinnung darüber bedürftig zu sein, wie wir in der heutigen selbstzerstörerischen Wirtschaftskultur, gerichtet auf die vollkommene Ausplünderung des Planeten um den Preis der Selbstvernichtung von Menschen, Tieren und Pflanzen, als Gattung und als einzelne überhaupt menschenwürdig überleben können:

Nicht nur der Wald stirbt. Nicht nur die Gewässer kippen um. Nicht nur die Luft, die Pflanzen und die Lebensmittel sind vergiftet. Nicht nur sterben täglich weitere Tierarten aus, auch der Mensch stirbt tausend kleine Tode, seine sozialen und moralischen Fähigkeiten, den Alltag zu bewältigen, nehmen immer mehr ab. Der Super-Gau von Tschernobyl ließ in greller Deutlichkeit erkennen, daß die Sicherheitsrisiken des normalen Alltags ins Unermeßliche gewachsen und daß die Umweltbelastungen zur zentralen Überlebensfrage geworden sind. Gleichzeitig hat sich, wie ULRICH BECK in seinem Buch „Risikogesellschaft“ (1986) darstellt, „ein gesellschaftlicher Individualisierungsschub von bislang unbekannter Reichweite und Dynamik vollzogen“, welcher den Menschen nicht zu größerer Freiheit führt, sondern je auch auf sich selbst zurückwirft. Die Individualisierung ist nicht mit dem seit der Aufklärung bis heute hochgehaltenen Ideal der Subjektentwicklung gleichzusetzen, sondern stellt deren Gegenteil dar. Es ist „ein historisch widersprüchlicher Prozeß der Vergesellschaftung“ (BECK 1986, S. 116 u. 119).

Die Geschichte des Subjektbegriffs zeigt, daß jedes historische Vorstellungspotential zu einem bestimmten philosophischen Zentralbegriff jederzeit überholbar ist. Ideal normative Begriffe wie „Mündigkeit“ und „Subjekt“ sind definitorisch nie eindeutig festlegbar. Der Gedanke des Perfekten, der beiden Begriffen in der Moderne innewohnt, wird die Bemühung darum, diese Ideale auf Dauer zu erreichen und sie langfristig zu realisieren, letztlich immer im Scheitern enden lassen.

Es scheint so zu sein, daß sich das Wollen, zum Subjekt zu werden, immer aus der Situation des Unterlegenen, Übermächtigen und Unterworfenen ergibt. Wenn für die historische Entstehung des modernen bürgerlichen Subjektbegriffs typisch war, daß er ein utopischer Programmbegriff der bürgerlichen Selbstbefreiung von übermächtiger feudaler und kirchlicher Herrschaft und Willkür war, kann allgemein gesagt werden, daß die Konstitution von Subjekthaftigkeit immer aus Selbstermächtigung zu befreiendem Handeln heraus geschieht.

Es scheint so zu sein, daß Subjekte immer unterworfen, aber auch zuweilen frei, immer fremdbestimmt, aber auch zuweilen eigenbestimmt, immer unbewußt, aber auch zuweilen bewußt und sogar selbstbewußt sind, da sie ja über eine Potenz verfügen, die nur ihrer Gattung eigen ist, sich nämlich zu sich selbst verhalten zu können, Bewußtsein von sich selbst zu haben und zu dem, was sie sagen und tun. „Sie können Sprache und Strukturen reflektieren, sie können alte ‚Spielregeln‘ willentlich verletzen und neue erfinden“ (RÜB 1989).

Selbstbehauptung macht Arbeit und Mühe. Sie kostet Kraft. Sie bedarf der sozialen, emotionalen und auch fachlichen Unterstützung. Unterstützung kommt in der Regel nicht von alleine zustande, sondern muß gesucht werden, z.B. in politischen Zusammenschlüssen, in Selbsthilfegruppen, aber auch in der Inanspruchnahme institutioneller Beratungs- und Bildungsangebote.

Mit dem bisher Gesagten ist deutlich geworden, daß Aufklärung nicht nach dem Muster von „Ich kläre Dich auf“, sondern nach dem Muster „Ich kläre mich auf“ gedacht war, daß Bildung weniger nach dem Erziehungsmuster von „Ich forme Dich“, sondern nach dem Muster „Ich befreie mich, ich verweigere mich, ich entwickle mich bewußt weiter“ zustandekommt; kurzum: daß Subjektkonstitution geschieht, wenn sich Einzelne, Freunde, Gruppen, Koalitionen von Gleichgesinnten daran begeben, sich bewußt zu verweigern, der strukturellen und offenen Gewalt Widerstand entgegenzusetzen und sich in vielen kleinen wie großen Formen aus ihrer Objektrolle zu befreien.

Institutionelle Lernangebote für Erwachsene sind sehr häufig als Unterstützungsangebote für die Lebensbewältigung deklariert. Nimmt der Betroffene sie wahr, wird er in der Mehrzahl erneut zum Objekt gemacht, zum Objekt vorlaufender didaktischer Planungen, an denen er nicht beteiligt war und nicht beteiligt wird, zum Objekt der vom Leiter/Dozenten/Referenten ausgewählten und fraglos eingesetzten Methoden, zum Objekt von Belehrungen. Sehr oft geht das anlehnsbedürftige Kindheits-Ich des Betroffenen eine verhängnisvolle Koalition mit dem erlebten Lehrer- und Eltern-Ich des Lehrers ein: Die Angst vor Neuem, vor Veränderung, vor Aufgabe des Gewohnten, das Streben nach Geborgenheit, nach Schutz, nach Abhängigkeit von einer Instanz oder Person, die stärker ist als man selbst und de-

ren Verantwortung man sich überläßt, obsiegt (vgl. PARIN/PARIN-MATTHEY 1989, S. 8). Die Falle schnappt zu. In Form unbewußter Übertragung wird dem Leiter/der Leiterin die Vater- oder Mutter-Rolle zugeschrieben, das sich entwickelnde Subjekt bleibt in der Regression stecken.

Wie kann ein Ausweg aus diesem Zirkel gewonnen werden? Meiner Erfahrung nach hängt es entscheidend von den in den Institutionen tätigen Pädagogen ab, von ihrer Entscheidung, die Selbstformung und Selbstbefreiung der vielfältig deformierten Erwachsenen provozieren und unterstützen zu wollen und den eigenen Triebwünschen zu widerstehen. Der Philosoph HANS EBELING machte auf der letztjährigen Jahrestagung der Kommission „Erwachsenenbildung“ deutlich, daß die einzige Chance zur Subjektwerdung im moralischen Subjekt bestehe, das versuche, „seine faktische Vergeblichkeit in jedenfalls gelegentliches Subjektsein zu verwandeln.“ EBELING setzt auf den „Widerstand gegen die Mißachtung“, auf „Widerständigkeit gegen die Mißachtung primär Anderer, dann aber auch seiner selbst“. Der von ihm proklamierte „vernünftige Widerstand“ kann für die in den Institutionen tätigen Erwachsenenpädagogen unter anderem darin bestehen, zu widerstehen

- der Erwartung der Bildungsinstitutionen, alle Bildungsziele für die institutionellen Ziele der jeweiligen Arbeitgeber, der Betriebe, der Kirchen, der Gewerkschaften etc., zu instrumentalisieren;
- den eigenen Triebwünschen und Triebphantasien, als Pädagoge das Subjekt der Arbeit in der Lerngruppe sein und bleiben zu müssen;
- der Entpolitisierung einer theoriefeindlichen Erwachsenenbildung, in der Subjektivität verkürzt wird auf den harmonischen Austausch von Alltagsmeinungen und – gefühlen, ohne sich mit störenden und widersprüchlichen wissenschaftlichen Einsichten zur Thematik auseinanderzusetzen;
- einer ungehemmten Therapeutisierung von Erwachsenenbildung;
- der Erwartung der Erwachsenen, nichts als Teilnehmer zu sein: Teilnehmen, das klingt wie „mitbestimmen, mitlaufen, mitmachen“. Teilnehmer sind nicht Teilnehmer der Organisations-, Lehr- und Diagnosemacht;
- den Regressionswünschen der teilnehmenden Erwachsenen, indem von der ersten Minute der Veranstaltung an mit ihrem Erwachsenen-Ich, ihrer Selbständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, ihrem Mut, Verantwortung für die gemeinsame Arbeit zu übernehmen, gerechnet wird;
- den eigenen Sicherheitsbedürfnissen, die vorbereitete Planung an den Erwachsenen exekutieren zu wollen, um stattdessen mit ihnen nicht nur zu Beginn, sondern immer wieder neu Lehr-Lern-Verträge auszuhandeln und diese auch einzuhalten;
- den eigenen Allmachts-Ansprüchen des sich allwissend gebenden Lehrers.

Wir müssen als Fachleute lernen, uns im gemeinsamen Lernen mit Erwachsenen nicht so wichtig zu nehmen. Wir müssen lernen, uns zu verkleinern. Leitung als Begleitung. So kann das bewußt neue Selbstverständnis der beteiligten Fachleute überschrieben werden. Begleitung ist kein Beruf, sondern eine mühsam zu verwirklichende Haltung, eine Qualitätsstufe der Berufsausübung, die Professionalität und zugleich die emotionale Bereitschaft erfordert, zu geben, wenn darum gebeten wird, und wegzugehen, wenn man nicht mehr benötigt wird. Abschließend möchte

ich die Eingangsfrage meines Referats noch einmal aufnehmen: Ist das Postulat der Mündigkeit im Lernen Erwachsener einlösbar?

Ja und nein zugleich. Gelernt wird immer zum Guten wie zum Schlechten, zur Mündigkeit wie zur Entmündigung seiner selbst und anderer. Gehe ich von der Gewißheit aus, vergebliches, da sterbliches Subjekt zu sein, gelegentlich aber zum eigentlichen Subjekt werden zu können und habe ich KANTS Einsichten über das Zustandekommen von Mündigkeit als einem nie gänzlich einholbaren Ideal bewußt und verantwortlich gelebten Lebens richtig verstanden, dann gelten alle kleinen wie großen Versuche, sich aus der immer schon den Kräften und Mächten der äußeren wie inneren Natur sowie der sozialen Welt unterlegenen Position des überwältigten Objekts gelegentlich zum Subjekt meines Lernens und Lebens zu machen. Dann gelten alle Kritik, alle Formen der Verweigerung und Unangepaßtheit gegenüber gesellschaftlich diktierten Verhaltensformen. Ist „Subjekt“ eine Chiffre für die Selbstthematisierung und die bewußte Selbsttermächtigung des Menschen, dann müssen in Ergänzung der aufklärerischen Tradition Verstand und Gefühl die gleichen Rechte zugeschrieben werden.

Es geht um die gezielte Aktivierung von Fähigkeiten, Kräften und Haltungen, die im Kleinen wie im Großen zusammen mit anderen Selbstbehauptung und Selbstbestimmung ermöglichen. Es geht um: Fähigkeit zu solidarischen Bündnissen; Spontaneität, gerichtet gegen gesellschaftlich normiertes Verhalten; Widerstand, gerichtet gegen die Erwartungen herrschender Gruppen, nach deren Gutdünken und Belieben funktionieren zu müssen; Humor, Ironie, Gelächter, Spott als Waffen gegen Borniertheit und Banalität; Mut anstelle von Unterwürfigkeit; Bereitschaft zum Konflikt; Fähigkeit, Konflikte als Interessenauseinandersetzungen durchzustehen und die damit verbundenen Gefühle als unvermeidlich zu akzeptieren; Bereitschaft abzugeben, zu teilen, zu helfen; Ideen-Produktion, gerichtet gegen verordnete Gleichförmigkeit und Phantasie, gerichtet gegen die Verwaltung von Ideen.

## *Literatur*

- ADAM, E.: Das Subjekt in der Didaktik. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Paradigmen der Thematisierung von Unterricht. Weinheim 1988.
- ADORNO, TH.W./HORKHEIMER, M.: Dialektik der Aufklärung. Frankfurt/M. 1971.
- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986.
- EBELING, H.: Gelegentlich Subjekt. Gesetz: Gestell: Gerüst. Freiburg/München 1983.
- FOUCAULT, M.: Von der Subversion des Wissens. Frankfurt/M. 1987.
- FREUD, S.: Studienausgabe, Bd. I, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse und Neue Folge. Frankfurt/M. 1969.
- HABERMAS, J.: Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen. Frankfurt/M. 1985.
- HEINZE, TH./LOSER, F.W./THIEMANN, F.: Praxisforschung. Wie Alltagshandeln und Reflexion zusammengebracht werden können. München/Wien/Baltimore 1981.
- HINSKE, M.: Was ist Aufklärung? Beiträge aus der Berlinischen Monatsschrift. Darmstadt<sup>3</sup> 1981.
- KLAUS, G./BUHR, M. (Hrsg.): Philosophisches Wörterbuch. 2 Bde. Westberlin 14/1987.
- MEW: Marx, K./Engels, F. Werke. 39 Bde. Berlin/DDR 1956ff.
- MEUELER, E.: Was muß ich lernen? Was möchte ich können? Wie gehe ich vor? Hrsg. von der Deutschen Stiftung für internationale Entwicklung (deutsch-englische Fassung). Mannheim 1990.

- MILLER, M.: Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Frankfurt/M. 1986.
- EHLER, K.: Subjekt und Objekt. In: GALLING, K. (Hrsg.): Die Religion in Geschichte und Gegenwart. 6. Bd., Tübingen 1962, Sp.448–451.
- PARIN, P./PARIN-MATTHEY, G.: Psychoanalyse und Politische Macht. Thesen zur Psychoanalyse politischer Verhältnisse. In: Widerspruch 18 (1987), S. 7–19.
- RÜB, M.: Totgesagte leben länger. Zwei Aufsatzsammlungen zum „Tod des Subjekts“. In: die Tageszeitung vom 09.01.1989.
- SCHÜLEIN, J.A.: Subjektivität. In: REXILIUS, G./GRUBITZSCH, S. (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Ein Handbuch zu Mensch und Gesellschaft in der Psychologie. Reinbek 1981, S. 1062–1067.
- SOMMER, M.: Mündigkeit. In: RITTER, J./GRÜNDER, K. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. 6 Bd., Darmstadt 1984, Sp.225–235.
- ZUR LIPPE, R.: Autonomie als Selbsterstörung. Zur bürgerlichen Subjektivität. Frankfurt/M. 2 (1984) (1975).

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Erhard Meueler, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Pädagogisches Institut, Postfach 3980, 6500 Mainz